

Tenorth, Heinz-Elmar

## **Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933**

*Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 259-279. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)*



### **Quellenangabe/ Reference:**

Tenorth, Heinz-Elmar: Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933 - In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 259-279 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220619 - DOI: 10.25656/01:22061

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220619>

<https://doi.org/10.25656/01:22061>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

# Pädagogik und Nationalsozialismus

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek  
**Pädagogik und Nationalsozialismus** / hrsg. von Ulrich  
Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 22)  
ISBN 3-407-41122-7  
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41122 7

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	7
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“ . . .	9

**I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand**

GISELA MILLER-KIPP	
Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen . . . . .	21
PETER MENCK	
Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition . . . . .	39
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung . . . . .	53

**II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen**

HUBERT STEINHAUS	
Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands . . .	87
JÜRGEN REYER	
„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus? . . . . .	113
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik . . . . .	147

HAJO BERNETT

Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht . . . . .	167
--	-----

### III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus

JÜRGEN OELKERS

Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914 . . . . .	195
---	-----

HARALD SCHOLTZ

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung . . . . .	221
--	-----

JÜRGEN REULECKE

„... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit . . . . .	243
--	-----

### IV. 1932/33 – Irritationen, Stellungnahmen, Orientierungsversuche

HEINZ-ELMAR TENORTH

Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933 . . . . .	259
--	-----

ULRICH HERRMANN

„Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation . . . . .	281
--	-----

JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER

„Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat. Die „Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“ zwischen 1931 und 1935 . . . . .	327
---	-----

Zu den Autoren dieses Bandes . . . . .	345
--	-----

# Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung

*Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933*

## 1. Thema und Absicht

Die gegenwärtige historische Diskussion der Erziehungstheorie, wie sie vor und seit 1933 in Deutschland ausgebildet worden war, entnimmt die analytisch notwendigen Begriffe bisher primär dem Fundus der Erziehungsideologien und der Diskussion über Erziehungsziele, wie sie z. B. im Gegensatzpaar von „Bildungspädagogik“ und „Formationserziehung“ gegeben sind. Diese Methode hat erkennbar einige Vorzüge: der distinkten Trennung einer bewahrenswerten Tradition von einer kritikbedürftigen Überlieferung; der Verknüpfung historischer Forschung mit Debatten über wünschenswerte Erziehungskonzepte; die Möglichkeit, Studien zur Geschichte der Pädagogik mit aktueller Handlungsorientierung zu verbinden. Aber sie hat auch deutliche Schwächen: Vor allem in Diskussionen über das Kontinuitätsproblem werden solche Schwächen sichtbar, weil die primär normative Orientierung nur schwer die historische Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der „Bildungs“-Pädagogik erklären kann, und zudem durch die politisch sehr problematischen Optionen der historischen Vertreter der Bildungsreflexion belastet ist.

Konzentriert auf die Zielfrage sind pädagogische Debatten zudem leicht in Gefahr, die Einheit von Theorie und Methode, von politischen Optionen und praktisch-pädagogischem Anspruch zu behaupten oder zu bestreiten, jedenfalls: zu erwarten, weil das Kriterium der „guten“ pädagogischen Theorie zugleich mit dem Kriterium der politisch legitimen, also gegenüber dem Nationalsozialismus resistenten Reflexion verbunden wird. Verpflichtet auf dieses Bündel normativer Erwartungen und stillschweigender Konsistenzannahmen, wird die Analyse aber zu schnell zu disjunkten Aussagen verführt, primär Legitimität abzustreiten oder zuzubilligen, Pädagogik zu erkennen oder „Unpädagogik“ zu diagnostizieren.

Die historisch viel alltäglichere – und heute befremdliche – Situation der Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität, der Nicht-Identität von Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit einer Theorie bereitet solchem Denken dagegen Schwierigkeiten. Hinter dem aktuellen Orientierungsbedürfnis verschwindet die Irritation und Fremdheit, die dem vergangenen Erziehungsdenken eigen ist. Die bildungshistorische Forschung hat es aber noch nicht angemessen vermocht, neben der kategorialen Differenz pädagogischer Traditionen auch die Distanz zwischen einzelnen Richtungen des Erziehungsdenkens präzise darzustellen und in ihren pädagogischen und/oder politischen Folgen zu beurteilen.

Es mag deshalb lohnen, an einem Exempel die Struktur, Dignität und Differenz pädagogischer Argumentationen weiter zu untersuchen. Der primär explorativen Absicht entsprechend, der ich in diesem Text folge, konzentriere ich mich sowohl in den Quellen wie in den Zeitpunkten und Themen meiner Untersuchung. Theoretisch gesehen konstruiere ich eine Auswahl von Erziehungstheorien, die nach ihrer politischen und theoretischen Herkunft als Extremgruppenvergleich bezeichnet werden könnte; dem Zeitpunkt nach beschränke ich mich auf Veröffentlichungen, die 1933 erschienen sind, inhaltlich auf solche Arbeiten, die sich dem Thema der Vergesellschaftung des Heranwachsenden und der dabei gegebenen besonderen Rolle der Erziehung widmen.

Zur Begründung der Themenauswahl läßt sich sagen, daß die Frage der Vergesellschaftung ja nicht nur für die neuzeitliche Pädagogik besonders kennzeichnend und brisant ist. Sie hat auch in der Epoche der Weimarer Republik eine Zuspitzung erfahren, denkt man nur an die intensive Erörterung von „Antinomien“ (NOHL) oder „Gegensätzen“ (GUARDINI), mit denen Pädagogen den vermuteten oder unterstellten Widerspruch von Individuum und Gesellschaft behandeln. Das Thema ist damit zugleich den heutigen Kriterien der Diskussion über „faschistische Pädagogik“ affin, weil hier vor allem die Rechte des Subjekts und die Autonomie der Pädagogik gegenüber der Politik zum Prüfstein der Bewertung von Theorien werden. Das Thema erlaubt aber auch die analytisch verstandene Frage, wie denn die einzelnen Theorien die Lösung solcher Widersprüche konzipieren.

Das methodische Vorgehen meiner Abhandlung ist selbstverständlich gegen Einwände nicht immun: Soweit die Schulen des pädagogischen Denkens bis 1933 angesprochen sind, konzentriere ich mich nur auf drei Autoren, die zugleich unterschiedliche Theorietraditionen und, idealtypisch, die politischen Optionen von rechts bis links repräsentieren müssen. Zunächst berücksichtige ich ERNST KRIECK (1882–1946), vor 1933 Vertreter einer szientifisch definierten Erziehungswissenschaft, in seinen sozialphilosophischen Prämissen und nach seinem politischen Verhalten eindeutig dem Nationalsozialismus zurechenbar (LINGELBACH 1970). Ferner untersuche ich Schriften WILHELM FLITNERS (geb. 1889), Vertreter eines Theoriekonzepts, das im Begriff von „Reflexion“ die Autonomie der Pädagogik sowohl gegenüber den nur forschenden Disziplinen wie gegenüber Philosophie und Theologie behauptet, politisch weder Mitglied einer der Parteien Weimars noch aktiver Gegner der Republik, theoretisch – anders als KRIECK – der deutschen philosophischen und (reform-)pädagogischen Tradition verpflichtet (BURMEISTER 1987). Schließlich beziehe ich mich auf HANS WEIL (1898–1972), bis 1933 Privatdozent der Pädagogik an der Universität in Frankfurt und im Umkreis von CARL MENNICKE, PAUL TILICH und KARL MANNHEIM tätig, dann zuerst nach Italien, 1939 in die USA emigriert, als Sozialist politisch und als Pädagoge zugleich in Reformschulen praktisch engagiert (FEIDEL-MERTZ 1983). Die historisch anzutreffenden Richtungen der Erziehungswissenschaft sind damit sicherlich nicht umfassend repräsentiert; um den Vergleich überschaubar zu halten, verzichte ich aber auf Vollständigkeit. So bleiben die diversen Richtungen der philosophischen, vielfach katholischen, zentrumsnahen Pädagogik ausgeblendet, die man z. B. in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ findet. Angesichts der geringen Repräsentanz der neukantianischen Erziehungstheorie, des schon älteren



Erscheinungsdatums ihrer Schriften und der Außenseiterrolle, die sie schon 1933 einnahm, bleibt diese Richtung ebenso unberücksichtigt wie die seit REINS Tod theoretisch bedeutungslose herbartianische Tradition. Ich verzichte schließlich darauf, die Reflexionen im Umkreis praktisch-pädagogischer Bewegungen als Theorie zu betrachten, weil zu unsicher ist, ob sie als Wissenschaft diskutiert werden wollen und können.

Meine Arbeitshypothese ist, daß sich bei den berücksichtigten drei Autoren, in der Behandlung eines für alle identischen Themas die historischen Möglichkeiten pädagogischer Argumentation um 1933 zeigen müßten, und zwar sowohl die Einheit eines zeitlich und theoretisch definierten Diskurses – nämlich der deutschen Pädagogik in der Zeit der Weimarer Republik – als auch die Differenzen in diesem Diskurs und zwischen den Theoretikern. Solche Unterschiede sind in vielfältigen Dimensionen zu erwarten, von der Transformation des *Themas* – Vergesellschaftung des Subjekts – in *Theorien und Begriffe* angefangen, über *Analysen und Forschungen* fortgesetzt bis hin zu den *praktischen Konsequenzen* für den Erzieher. Selbstverständlich kann ich nicht alle denkbaren Fragen behandeln; ich will primär der Frage nachgehen, wodurch sich die Arbeiten der Autoren einheitlich als „pädagogisch“ qualifizieren lassen, und ferner, wieweit sich Konsistenzannahmen bestätigen, also die erziehungstheoretisch erkennbaren Differenzen den unterschiedlichen politischen Optionen der Autoren eindeutig zurechnen lassen.

## 2. Zum Gegenstand der Untersuchung: die Autoren und ihre Themen

Der Zufall will es, daß die genannten Autoren für 1933 jeweils einschlägige Untersuchungen vorgelegt haben: HANS WEIL veröffentlichte in der „Erziehung“ eine Abhandlung mit dem Thema „Der Prozeß der Einfügung als pädagogische Aufgabe“ (WEIL 1933), WILHELM FLITNER legte 1933 nicht nur seine „Systematische Pädagogik“ vor (FLITNER 1933a), sondern auch – in Auseinandersetzung mit HANS FREYER – Bemerkungen zum historischen Wandel der Autonomieforderung (FLITNER 1933b) sowie Veröffentlichungen zu den vom NS-Staat erwarteten Möglichkeiten der Erziehungspolitik im allgemeinen (FLITNER 1933c) und zur gesellschaftlich-pädagogischen Funktion der Jungen Generation im besonderen (FLITNER 1933d). Von ERNST KRIECK sind schließlich 1933 – neben einer Vielzahl politisch-pädagogischer Artikel – u. a. die „Nationalpolitische Erziehung“ (KRIECK 1933a) und die „Menschenformung“ (KRIECK 1933b) mit z. T. kommentierenden Bemerkungen neu aufgelegt worden.

Schon die Titel sagen, daß diese Arbeiten mein Vergleichsthema betreffen: in allen Abhandlungen geht es zentral um das Problem, wie der Prozeß der Vergesellschaftung des Menschen gestaltet wird und organisiert werden soll. Diese Abhandlungen behandeln jeweils auch die Frage, welche historisch besondere Rolle dabei der Erziehung zuzusprechen ist; die drei Theoretiker wenden letztlich auch einige Mühe darauf, die besondere Denkform zu erläutern, die angesichts dieses Themas als „pädagogisch“ gelten kann. Darüber wird im einzelnen noch zu handeln sein.

Problematischer könnte die disziplinäre Zurechnung der Autoren zum pädagogischen Diskurs erscheinen, und ich will deshalb diese Frage aufnehmen, bevor ich im

einzelnen ihre Argumente behandle. Für WILHELM FLITNER und ERNST KRIECK ist diese Zurechnung wohl unstrittig; denn sowohl die Zeitgenossen wie die Historiographie behandeln ihre Theorie wie selbstverständlich als Teil der wissenschaftlichen Pädagogik, selbst dann, wenn sie – wie bei KRIECK – in seinen späteren Arbeiten eine Abkehr von dieser Tradition diagnostizieren (PRANGE 1981). KRIECK und FLITNER sind aber vor 1933 auch institutionell der Disziplin Pädagogik verbunden, als Lehrende der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Akademie Frankfurt bzw. an der Universität Hamburg; KRIECK wird überdies im April 1933 als Pädagoge an die Universität Frankfurt eher delegiert als berufen und zugleich deren erster nationalsozialistischer Rektor.

Die Zuordnung zur Pädagogik mag dagegen für HANS WEIL nicht selbstverständlich sein. Für die Zeitgenossen hatte WEIL zunächst einmal (noch) nicht die Prominenz, die FLITNER und KRIECK genossen. Seine Dissertation über die „Entstehung des deutschen Bildungsprinzips“ (1930) war ihrer Methode und einem der Betreuer (G. SALOMON) entsprechend nicht so sehr als pädagogische, sondern als soziologische Studie wahrgenommen worden und ja auch in einer entsprechenden Reihe von KARL MANNHEIM, den „Schriften zur Philosophie und Soziologie“, zuerst erschienen. Zur Erziehungswissenschaft in der Weimarer Zeit zählt WEIL aber schon deswegen, weil er sich 1932 in Frankfurt für „Pädagogik“ habilitierte und der hier vor allem berücksichtigte Aufsatz in diesem Verfahren als „Probenvortrag“ galt.<sup>1</sup> Aus zeitgenössischen Quellen sind zwar kaum Hinweise zu finden, die HANS WEIL den erziehungswissenschaftlichen Richtungen zuordnen, und auch die pädagogische Historiographie beachtet WEIL bis heute allenfalls am Rande. Aber wenn er gegenwärtig beachtet wird, dann geschieht das mit Nachdruck und in der Geste theoretischer Reverenz. In Spezialstudien zur Pädagogik der Emigration (FEIDELMERTZ 1983) wird er als Vertreter einer gesellschaftswissenschaftlich orientierten, kritischen Erziehungswissenschaft gewürdigt, die zum Schaden der deutschen Pädagogik nach 1945 weder angemessen rezipiert noch rechtzeitig wieder erneuert worden sei. In theoretischen wie sozialhistorischen Analysen zum Bildungsbegriff seit der neuhumanistischen Revolution des Erziehungsdenkens gilt WEIL geradezu als ein Klassiker. Verläßt man sich auf diese aktuell publizierten Einordnungen, dann scheint es legitim, WEIL als Theoretiker der Erziehung zu betrachten, zumal dann, wenn die disziplinären Grenzen noch so unsicher resp. offen sind, wie das für die Zeit der Weimarer Republik gilt. Schließlich: die Herausgeber der „Erziehung“ hatten ja auch keine Bedenken, WEILS Beitrag für ihr Organ zu akzeptieren (vgl. FLITNER 1986, S. 369), und WEIL selbst bedankt sich bei HERMAN NOHL – unter dessen Ägide er promoviert wurde – für „die freundliche Unterstützung und wichtige Korrektur“, die er bei seiner Dissertation erfahren habe (WEIL 1930, S. IV).<sup>2</sup>

### *3. Aspekte der Einheit des pädagogischen Denkens um 1933*

Die Entscheidung, ob WEIL eine Position innerhalb des erziehungstheoretischen Denkens eingenommen hat (oder diese Theorie, wie es gegenwärtig die Systemtheorie tut, nur von außen beobachtet), ist letztlich allein aus seinen Argumenten selbst zu begründen, sie führt also zum Thema dieser Abhandlung. Dabei versuche ich zunächst zu zeigen, daß sich WEIL – wie die anderen Autoren – im allgemeinen

der neuzeitlichen wissenschaftlichen Pädagogik einordnen läßt, und dann, daß er auch gemeinsam mit KRIECK und FLITNER als Teil der spezifischen „Weimarer Pädagogik“ und ihrer disziplininkonstitutiven Denkformen betrachtet werden darf.

Für die allgemeine Zurechnung der drei Autoren zum pädagogischen Diskurs der Moderne nutze ich die Kriterien für die Qualifizierung von Aussagen und Symbolsystemen als „pädagogisch“, die H. PASCHEN (1979) mit den Mitteln der Argumentationstheorie an semantischen Materialien, die seit ROUSSEAU publiziert wurden, herausgearbeitet hat.<sup>3</sup> Für die Zwecke einer exemplarischen Analyse mag es legitim sein, ohne extensive Diskussion der Vollständigkeit und systematischen Qualität dieses Merkmalsbündels, mit PASCHEN (S. 19 ff.) eine Argumentation schon dann „pädagogisch“ zu nennen und ihrer Gestalt und Funktion nach als eine „Pädagogik“ zu deuten, wenn sie die folgende Typik zeigt: In ihrer Betrachtung und antizipierenden Gestaltung sozialer Tatsachen geht sie (a) von einer „Defizitdiagnose“ aus; sie hält (b) die Beseitigung dieses Defizits, die „Defizitkompensation“ (PASCHEN), gerade mit den Mitteln der Erziehung für möglich; und sie verspricht (c), diese Praxis als „Rekonstruktion“ zu organisieren, d. h. vier, der Pädagogik eigentümliche „Motivationen“ (PASCHEN) miteinander zu verknüpfen, die „Kontrafaktizität, Ursprünglichkeit, Wiederholung und Sorgfalt“. Das vollzieht sich in der Erziehung, vereinfacht gesagt, dadurch, daß Pädagogen eine methodisch definierte Praxis organisieren, durch die gegen die schlechte Wirklichkeit ein ursprünglich besserer Zustand sollte wiederhergestellt werden können.

Es kann nun gar keinen Zweifel geben, daß sich mit Hilfe dieser Kriterien WEIL wie KRIECK und FLITNER gemeinsam einem pädagogischen Argumentationstyp zuordnen und gleichzeitig als Teilnehmer eines historisch spezifizierten, für die Weimarer Zeit typischen pädagogischen Diskurses auffassen lassen.

(a) Die *Defizitdiagnose* in der Betrachtung der öffentlichen Erziehung ist als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ganz manifest. Sie tritt auch in der für die späten Jahre der Republik typischen Form der „Krisen“-Behauptung auf (TENORTH 1976), mit der Pädagogen zwar nicht allein die gesellschaftliche Situation sehen, mit der aber doch primär bei Pädagogen die Ursache der gesellschaftlichen Probleme als „Bildungskrise“ (WEIL 1930, Vorr.) thematisiert wird (vgl. HESSE 1986). HANS WEILS Überlegungen nehmen 1932 z. B. bei der Beobachtung ihren Anfang, daß der Prozeß der „Einfügung“ deshalb problematisch geworden sei, weil sich die Pädagogen „immer mehr vor solchen Zöglingen (finden), die in der Tat von umschließenden Ganzheiten sich abgelöst fühlen, wissen oder glauben“ (S. 82). WEIL konstatiert deshalb auch gleich, daß „wir“, die Pädagogen also, „bereits hier eine *Schwäche* vorfinden, die für den einzelnen wie für die Gesamtheit ihre Überwindung als zwingende Aufgabe erscheinen läßt.“ (ebd., Hervorhebung dort) Die inhaltliche Dimension dieser Schwäche besteht also in der fehlenden „Einfügung“, weil „Bindungen“ (ebd.), die früher von den „umschließenden Gesamtheiten, Staat, Kirche oder Gemeinde, Familie, Sitte, relativ beständig und mächtig“ begründet worden waren, sich nicht erhalten haben. In dieser Situation sei Befreiung zu einem Negativum geworden, das zu den „spezifischen Mängel(n)“ gerechnet werden müsse, „die in der Vereinzelung besonders spürbar geworden sind“ (S. 83).

Fast in unmittelbarer systematischer Entsprechung – wenn auch in anderen Worten – kann man bei FLITNER lesen, daß die Probleme der Erziehung gerade dadurch entstanden seien, daß mit der Ausformung des „Wohlfahrtsstaates“ die alten sozialen Formationen von der Familie bis zur Religion ihre Erziehungsfunktionen eingebüßt hätten (FLITNER 1933a, S. 20). Damit drohe nicht nur der „Tod der erzieherischen Sitte“, auch „die erzieherischen Berufe würden ihren Wurzelboden verlieren“ (ebd.). Für KRIECK zählt es schließlich zu den Leitthemen seiner erziehungstheoretischen Schriften seit 1910, daß Erziehung erst gelingen kann, wenn die Erziehungsgemeinschaften ihren Sinn verbürgen. In seinen Urteilen über den Weimarer Staat wird 1933 noch einmal bekräftigt, daß er genau zu dieser Leistung nicht imstande gewesen sei: „Die in den Grund der Existenz vordringende Not des deutschen Volkes“ (KRIECK 1933a, S. 8 und passim) ist die „Gegebenheit“, die „Überwindung dieser Not . . . die Gesamtaufgabe, an der Politik, Wirtschaftsgestaltung, Wissenschaft, Kultur und Erziehung gemeinsam Anteil haben“ (ebd., s. a. S. 15).

Bei KRIECK wird erneut auch sichtbar, daß die Defizitdiagnose ihre zeittypische Form und Sprache hat. FLITNER wie WEIL und KRIECK zeigen das nicht nur in „Krisen“- und „Not“-Metaphern, sondern auch im Begriff der „Aufgabe“ sowie in der Betonung der ganz „konkreten“ Gestalt und der „konkreten geschichtlichen Spannung“ (KRIECK 1933a, S. 163 und seine Kritik an der „Not der Überflutung“ der Bildungsanstalten). HANS WEIL bleibt demgegenüber in seiner Diagnose recht abstrakt, aber seine Zugehörigkeit zu einem Weimarer pädagogischen Zeitbewußtsein ist dennoch eindeutig: die von ihm für den spezifischen historischen Zeitpunkt festgestellte „Bereitschaft“ (1932/33, S. 82) zu neuen Bindungen, gar die „Sehnsucht nach Anteilhabe“ (ebd.) erinnert doch eindeutig an die Diagnosen über die Phasengesetzlichkeit der pädagogischen Bewegung und die dort vermutete dritte Phase und die Notwendigkeit neuer Bindung, die man z. B. bei FLITNER schon früher fand (FLITNER 1928), an die er erinnert (FLITNER 1933d, S. 320 ff.) und die sich jetzt im Formenwandel der Politik der jungen Generation als reale Möglichkeit der „Verständigung“ bestatigte (FLITNER 1933d, S. 323).

Auch wenn wir gegenwärtig noch zu wenige Studien über die historischen Besonderheiten der pädagogischen Semantik vor 1933 haben, gestützt auf die genannten Indizien für eine gemeinsam vertretene und in vergleichbarer Sprache artikulierte Krisenrhetorik und Defizitdiagnostik ist es m. E. vertretbar, in KRIECK, WEIL und FLITNER Teilnehmer des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses zu sehen. Gemeinsam spielen sie zudem auf die akuten Gegensätze, z. B. zwischen „Befreien“ und „Einfügen“ (WEIL 1932/33, S. 81; FLITNER 1933c; KRIECK a, S. 25 u. ö.) an, aber nicht, um die pädagogische Arbeit zu enttäuschen, sondern um sie zu spezifizieren. Der bewußte Widerspruch bezeichnet daher, auch darin erweisen sich die Autoren als Pädagogen, den Anfang und den Inhalt, nicht das Ende der anstehenden praktischen Aufgabe. Es ist eine Aufgabe der „Defizitkompensation“ durch Erziehung.

(b) Auch für das weitere Kriterium, die spezifische Definition der „Rekonstruktions“-Arbeit, finden sich genügend Indizien, theoretische und sogar metatheoretische, die eine gemeinsame Zuordnung zur Pädagogik erlauben. Konzentriert auf die theoretischen Aspekte wird das schon dadurch bestätigt, daß alle Autoren über

Erziehung als konstruktive Lösung des Defizits schreiben und in der Erziehung die Möglichkeit zu besserer „Einfügung“ sehen, also pädagogisch argumentieren. Sie tun das, obwohl sie zugleich wissen, daß die politisch-gesellschaftlichen Prämissen für Erziehung nicht ignoriert werden dürfen (s. u. Abschnitt 4.3). In den konstruktiven Überlegungen ist ihnen auch gemeinsam, daß sie die Konkretionsebene der Systematischen Erziehungswissenschaft bevorzugen, die pädagogischen „Motivationen“ also relativ allgemein aufnehmen und z. B. weder didaktische noch methodische Überlegungen anstellen. Auch WEILS Bemerkungen gegen den zu Unrecht dominierenden „medialen“ Focus der Bildungspädagogik würde ich zu diesen allgemeinen Überlegungen schon deswegen rechnen, weil er das unterstellbare Gegenbild (etwa eine Pädagogik der „Unmittelbarkeit“?) nicht expliziert (vgl. WEIL 1932/33, S. 87).

Die Gemeinsamkeit besteht aber nicht nur im – theoretisch jeweils gezügelten – Vertrauen auf die Erziehung, sondern auch in den Annahmen über die grundsätzlichen Mechanismen, auf die sich Erziehungsprozesse dabei müßten verlassen können. HANS WEIL wie FLITNER halten ein Gelingen der Vergesellschaftungsaufgabe nur dann für möglich, wenn zwischen den „Einfügingsgebilden“ und den Heranwachsenden „Entsprechungen“ bestehen, die ihrerseits, durch die „Einfüigungswilligkeit oder die Einfüigungsbereitschaft“ der Heranwachsenden vermittelt, zu neuer Bindung führen können (WEIL 1932/33 S. 82). FLITNER kann den Prozeß der Vergesellschaftung auch nur als korrespondierenden Prozeß zwischen Erziehungsintention und -form einerseits, Möglichkeiten und Interessen des Zöglings andererseits denken. „Dieses Gesetz der Entsprechung“ (FLITNER 1933a, S. 73) gilt dabei – analog den KERSCHENSTEINERSchen Axiomen des Bildungsprozesses – in vielfacher Weise, prozessual und reziprok, es betrifft die Zeitstruktur wie die Person. FLITNER hat es in Ausführungen u. a. über den „Begriff der konkreten Bildsamkeit“ (1933a, S. 79, 85 ff.) und seine Voraussetzungen weiter ausgeführt. Dabei finden sich Deutungen, die den wiederum eher abstrakt-knapen Überlegungen WEILS gleichkommen, ihnen jedenfalls nicht widersprechen.

Wenn FLITNER schließlich sagt, daß der Begriff „Volk das konkrete Gefüge der Gemeinschaften meint, das erzieht, durch das erzogen wird und für das erzogen wird, wie JONAS COHN unterschieden hat“ (FLITNER 1933a, S. 88), dann wird bewußt, wie weit manche Prämissen dieser von Erziehungsgemeinschaften aus konzipierten Theorie vor 1933 reichen. In dieser Prämisse nämlich, daß erst Erziehungsgemeinschaften im Konsens von Erziehern und Zöglingen erziehen können, geht FLITNER nicht nur auf die WEILsche Denkfigur der „Einfüigungsgebilde“ ein (und auf Aspekte der Erziehungsphilosophie des Neukantianers J. COHN zurück), von dieser Prämisse aus würde er auch – wie KRIECK (vgl. PRANGE 1981, S. 227 zum „identifikatorischen Lernstil“ bei KRIECK) – die These von WEIL akzeptieren, daß „Identifikation“ (WEIL 1932/33, S. 86) ein wichtiger Aspekt dieses Lernprozesses ist. FLITNER wie KRIECK, dagegen wohl kaum WEIL, hätten sich schließlich vor 1933 vielleicht sogar darauf verständigen können, daß „in diesem Sinne ‚Volk‘ ein pädagogischer Begriff, eine in der erzieherischen Situation gegebene Wirklichkeit (ist), in der Erzieher und Zögling gemeinsam stehen“ (FLITNER 1933a, S. 88; KRIECK 1933a, S. 111 ff.).

In den empirischen Prämissen, freilich nicht in ihrer Bewertung, werden damit sogar noch die historischen Grundlagen der Defizitdiagnose als gemeinsamer Ausgangspunkt sichtbar. Im säkularen Prozeß der „Befreiung“, der für WEIL mit der „welthistorischen Mission des deutschen Protestantismus“ einsetzt und für die „bürgerliche Gesellschaft“ (WEIL 1932/33 S. 81) kennzeichnend wird, entsteht nämlich auch jene „Distanzierung und Befreiung“, die als „Privatisierung des Menschen“ ihm selbst zum Problem wird (ebd., Hervorhebung dort). In dieser Diagnose, daß die Prozesse der Freisetzung und Autonomisierung des Subjekts zu den Schwierigkeiten geführt haben, die jetzt zu studieren sind, – und allein darin, in dieser historischen Annahme – befindet sich WEIL durchaus in Übereinstimmung mit FLITNER und KRIECK. In freilich sehr viel polemischerer (KRIECK) bzw. erleichtert-rückschauender, gegenüber der Vergangenheit zäsursetzender (FLITNER) Weise rechnen sie die „Auswüchse“ des Individualismus, wie er in der liberal-kapitalistischen Gesellschaft seit dem frühen 19. Jahrhundert, verschärft in der Republik von Weimar beobachtbar gewesen sei, zu den zentralen Ursachen der Gesellschaftskrise (KRIECK 1933a, passim; 1933b, bes. Vorwort 1933). Die Kritik am „Individualismus“ und „Kollektivismus“ oder an der „inneren Leere der formaldemokratisch-parlamentarischen Staatsführung“ (FLITNER 1933d, S. 320, ähnlich S. 321, 323; s. a. FLITNER 1933c) findet sich dann nicht nur bei FLITNER, sondern auch bei KRIECK (KRIECK 1933a, S. 23, 107).

(c) Die Existenz einer eigenen pädagogischen Denkform erweist sich abschließend in den metatheoretischen Bemerkungen. Schon die Tatsache, daß alle drei Autoren pädagogische Argumente gegenüber anderen Betrachtungsformen der Erziehung überhaupt eigens abgrenzen, belegt die Zugehörigkeit zu einem theoretisch genuinen Diskurs; aber auch die näheren Kriterien der Abgrenzung sind zunächst Indikator für Gemeinsamkeit.

WEIL sagt schon einleitend, daß eine Argumentation nur dann „pädagogisch“ heißen darf, wenn sie konkret fragt, nicht „in voller Allgemeinheit“ (WEIL 1932/33, S. 81), weil sie, absehend von der „Konkrektion“, „pädagogisch schlecht“ sei. Damit nutzt WEIL ein Kriterium der Abgrenzung gegen andere Denkformen, das auch für FLITNER ganz zentral ist. Pädagogische „Reflexion“ unterscheidet sich von den „Tatsachenwissenschaften“ – deren Bedeutung FLITNER wie WEIL gleichzeitig betonen – gerade dadurch, daß sie Besinnung „in der Situation“ ist, konkrete Philosophie, allerdings ohne „Ableitungen für den konkreten Fall“ (FLITNER 1933a, S. 12 ff., 15, 23). KRIECK teilt den Ausgang bei der konkreten Gegenwart der Erziehung, und er weist ebenfalls rezepthafte Vorabnormierungen der Erziehungsrealität durch den Theoretiker als reflexionseigentümliche Grenze ab (KRIECK 1933a, S. 148 ff.). KRIECK bindet – wie FLITNER – die Pädagogik ebenfalls an das Leben (und der MANNHEIM-Schüler WEIL hätte die dabei fungierende Basisannahme einer gesellschaftlichen Bindung der Wissenschaft auch kaum grundsätzlich bestritten). KRIECK kennt aber – anders als FLITNER, WEIL und die wissenssoziologische Diskussion der zwanziger Jahre – die Differenz der Disziplinen und den Unterschied von Reflexionswissenschaften, die dem Leben verbunden sind, und distanzierten Tatsachenwissenschaften, die den Gesetzen der Forschung folgen, 1933 anscheinend nicht (mehr), sondern unterwirft alle Wissenschaften der Politisierung und instrumentell-professionellen Nutzung.

Als Warnung vor zu rascher Annahme von Distanzen muß man indes hinzufügen, daß für KRIECK 1933 zwar grundsätzlich „das Zeitalter der ‚reinen Vernunft‘, der ‚voraussetzungslosen‘ und ‚wertfreien‘ Wissenschaft . . . beendet“ (KRIECK 1933a, S. 1 ff.) und die Stunde der „Politischen Wissenschaft“ gekommen ist, aber KRIECK schreibt auch: „Es bleibt als Wesen der Wissenschaft bestehen, daß sie in Weise und Weg der Forschung frei ist. Sie hört auf, Wissenschaft zu sein, wenn sie mit ihrer Fragestellung von vornherein auf fertige angebliche Wahrheit festgelegt würde“. Als Bekräftigung dieser Fähigkeit, politische Erwartungen an Wissenschaft von den theoretischen Funktionserfordernissen ihrer Erkenntnis-Praxis zu unterscheiden, betont er sogar: „Nicht die Wissenschaft . . . ist zu binden, wohl aber ihre Träger und Mehrer“ (ebd., S. 164 f.). Reduziert man die Analysen des KRIECKschen Wissenschaftsverständnisses allein auf solche propagandistischen Behauptungen, dann könnte hier sogar der – allerdings falsche – Eindruck aufkommen, man befände sich auf einem noch heute aktuellen Terrain, wie es z. B. KARL POPPER bestellt (so, unzureichend begründet, MÜLLER 1978).

Diese Hinweise auf den metatheoretischen Kontext der Abhandlungen mögen als Begründung der These genügen, daß man an KRIECK, FLITNER und WEIL für 1933 neben gemeinsamen thematischen und theoretischen auch z. T. übereinstimmende wissenschaftstheoretische Argumente aufzeigen kann. Diese Befunde erlauben es zugleich, die historische Einheit eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu behaupten, und zwar in dem Sinne, daß sich nach Themen, Theorien und Metatheorien für die Pädagogik bis 1933 bereits disziplinär zurechenbare Denkformen ausgebildet haben, von denen WEIL wie FLITNER und KRIECK Gebrauch machen. Aber es ist selbstverständlich eine in sich gestaltete, differenzierte Einheit, und die Diskussion dieser Differenzen innerhalb der Pädagogik von 1933 ist ja auch das eigentlich interessante Thema der Wissenschaftsgeschichte.

#### *4. Differenzen pädagogischer Argumentation*

An Unterschieden zwischen den Überlegungen der drei Autoren ist selbstverständlich kein Mangel. Man findet solche Differenzen in den leitenden Begriffen wie in der Tönung der Argumente, in den sozialphilosophischen Orientierungen wie in den anthropologischen Prämissen, mit signifikanten und dann auch überraschenden Überschneidungen.

##### *4.1. Manifeste Differenzen: Semantik und politische Optionen*

Die erste und auffälligste Differenz bietet die Sprache der Autoren, in ihrem Duktus und in den leitenden Begriffen. „Einfügung“, „Einfügebungsgebilde“ und „Einfügebungsbereitschaft“ bevorzugt WEIL, für KRIECK ist „Zucht“ (1933b) der theoretisch leitende Begriff. Parallel spricht er aber auch von „Einordnen“, „Eingliedern“ und „Bindung“, hier aber mit der bei WEIL nicht genutzten Qualifizierung als „organisch“. WEIL schreibt auch nicht über „Massenführung und Massenformung“ und schon gar nicht über „Techniken der Seelenprägung und Seelenzucht“ (KRIECK 1933a, S. 40). In theoretisch unentschiedener, gelegentlich an der alten Überliefe-

rung kritisierte, dann wieder selbst beanspruchter Begrifflichkeit spricht KRIECK aber auch von „Bildung“, dem Zentralbegriff FLITNERS. In seinen Überlegungen zur künftigen Politik der jungen Generation spricht FLITNER seinerseits aber ohne Berührungsangst auch von „politischer Formung und Erziehung“ (FLITNER 1933d, S. 322), und er reflektiert über „Haltung und Gesinnung“ (ebd., S. 323). Damit verwendet er wiederum Begriffe, die auch den KRIECKschen Überlegungen in der „Menschenformung“ (KRIECK 1933b; vgl. auch 1933a, S. 41) semantisch nicht fremd sind (aber der Begriff der „Haltung“ ist kategorial ja auch für die Pädagogik ALFRED PETZELTS zentral, in einer gänzlich anderen, nämlich quasi-theologischen Begründung).

Zu Differenzbehauptungen gibt neben der Semantik auch der Duktus der Argumente reichlich Gelegenheit. Bei FLITNER und KRIECK sind schon die einschlägigen Artikel zahlreicher als bei WEIL, insofern läßt sich auch eher die implizite Systematik ihrer Argumente erheben. Aber auch schon in dem hier nur möglichen knappen Textvergleich wird sichtbar, daß die Aussagen von KRIECK und FLITNER eher emotiv getönt sind als die von WEIL. Er hält doch an der analytischen Perspektive von allen Autoren am meisten fest, und er zeigt dabei die theoretische Distanz, die schon seine historischen Studien auszeichnete.

Solche Differenz zwischen Analyse und beteiligt-engagierter Zuwendung zum Thema findet sich besonders deutlich in den Ursachendiagnosen. Aller Behauptungen über das gemeinsame Vorliegen von Krisendiagnosen zum Trotz, die scharfen Attacken auf die Republik, die FLITNER und KRIECK – aus unterschiedlichen Motiven, aber in vergleichbar-kritischer Stoßrichtung – bieten, lassen sich bei WEIL nicht finden. Schon gar nicht erliegt WEIL dem KRIECKschen Versuch, im Rückgriff auf nationalistische Geschichtsfälschungen wie die Dolchstoßlegende (KRIECK 1933a, S. 14 ff.) die Genese der Notlage zu erklären. Bei WEIL und bei FLITNER wiederum gemeinsam findet sich auch nicht der Anschein eines Versuchs, die Genese der Krise oder die Möglichkeiten ihrer Bewältigung rassistisch oder im unbegrenzten Vertrauen auf die nationalsozialistische Bewegung zu begründen, wie das für KRIECK ganz deutlich wird (KRIECK 1933a, S. 24–48), zugleich mit der Aufgabe aller Prämissen, die er früher selbst für eine „reine Erziehungswissenschaft“ gefordert hatte.

Die gesellschaftspolitische Option ist bei WEIL aus dem Text nicht unmittelbar zu erschließen (dafür bleibt er zu theoretisch), von FLITNER wird dagegen eine staatliche Ordnungsleistung durchaus erwartet; da trifft er sich mit KRIECK. Aber dieser Staatszugriff wird eindeutig – und insofern gegenüber KRIECK differenzstiftend – durch das Eigenrecht der Generationen und der Erziehergemeinschaften begrenzt. Dagegen wird die gesellschaftstheoretische Argumentationsweise FLITNERS, sein Denken in Gegensätzen und Polaritäten, wiederum explizit auch von KRIECK beansprucht (KRIECK 1933a, z. B. S. 25, 166, 177). Dieser Denkweise entsprechend kann deshalb auch KRIECK die Idee der völkisch-rassisch bestimmten Einheit, die „organische Ganzheit im nationalen Gesamtstaat“ (S. 58), mit dem Zugeständnis des „Eigenlebens“, z. B. an die Erziehungsgemeinschaften von Jugendbund und Familie bzw. an die Hochschulen (KRIECK 1933a, S. 48 ff., 173), durchaus verbinden, analog den FLITNERSchen Thesen.



Das Problem scheint mir daher: Die Betrachtung der Texte stößt unablässig auf Differenzen, aber sie zeigen ihre Varianz nicht immer in der gleichen Richtung. So läßt sich nicht übersehen, daß z. B. semantische Differenzen parallel gehen mit Übereinstimmungen in der Denkstruktur (und *vice versa*), die wiederum Differenzen in den basalen sozialphilosophischen Orientierungen so wenig verdecken können wie in den praktisch-politischen Optionen. Die Relation von FLITNER zu KRIECK ist dafür sicherlich besonders aufschlußreich.

Gibt es die Möglichkeit einer theoretisch begründbaren, systematischen Bündelung der Unterschiede? Nach der gegenwärtigen Diskussion über die deutsche Erziehungswissenschaft seit 1933 müßte man sie vor allem in zwei Dimensionen erwarten, bei der Darstellung des Verhältnisses von Politik, Staat und Erziehung sowie bei der Behandlung der autonomen Ansprüche des Subjekts. Diesen Themen will ich deshalb ausführlicher nachgehen. Mein vorweggenommenes Ergebnis und zugleich die These: Zwar läßt sich das damit implizierte Gegensatzpaar von Autonomie und Heteronomie für die Qualifizierung der Ansichten über Erziehung bei der Analyse der Texte nutzen, aber es ergibt nicht die gravierend-eindeutigen Differenzen, die man retrospektiv unterstellt.

#### 4.2. Erziehung und die Autonomie des Subjekts

Das pädagogische Argument, daß Erziehung ihre Legitimität erst gewinnen kann, wenn sie den gesellschaftlichen Anspruch an das Subjekt den besseren Möglichkeiten und der Zukunft des Heranwachsenden unterwirft, ist allen drei Autoren geläufig. Sie führen es zumeist auch in der für die Weimarer Zeit typischen Form der „polaren“ Ordnung der Erwartungen ein (WEIL 1932/33, S. 81; FLITNER 1933a, bes. S. 114 ff.; KRIECK 1933a, S. 25; vgl. auch KRIECK 1910). Auch 1933 versucht keiner der Autoren, das prinzipielle Recht der Person prinzipiell zu bestreiten. Lehrreich ist deshalb auch nicht der normative Vorbehalt für sich, sondern die konkrete Fassung, mit der die Rechte der Person zugleich im allgemeinen behauptet, im konkreten aber als unerheblich oder beschneidungsfähig, für die Situation und im pädagogischen Ergebnis jedenfalls als nachrangig gegenüber Vergesellschaftungserwartungen gedacht werden können.

Dabei ist es in der systematischen Konstruktion seiner Theorie schon angelegt, daß KRIECK das Recht und den Begriff der Persönlichkeit überhaupt erst und nur in der Bindung und Formung durch die Gemeinschaft denken kann. Die Idee einer Persönlichkeit außerhalb kollektiver Ordnungen ist ihm unvorstellbar. KRIECK geht auch identitätstheoretisch, für den Begriff des Subjekts, nicht von der für ihn unsinnigen Idee der „Vereinzelung“ (1933a, S. 91) aus, sondern vom Primat der Gemeinschaft; er wehrt auch die Annahme ab, der „Einzelmensch“ könne „als autonome Lebensganzheit gegen die Welt“ (ebd., S. 89) gedacht werden oder existieren. Von soziologischen Denkweisen seiner Zeit, die fast unterschiedlos mit ähnlichen Denkfiguren operieren und eine Entgegensetzung von Individuum und Gemeinschaft ablehnen (vgl. BRINKMANN 1986), unterscheidet sich KRIECK erst dadurch, daß er die Erziehungsgemeinschaft, die er als notwendige Voraussetzung der Persönlichkeitsbildung konzipiert, 1933 allein noch in einem rassistisch-völkisch

definierten Staat gegeben sieht, demgegenüber das konkrete Subjekt das Recht zum Widerspruch verliert. Mit dem Gefüge von „Einordnung . . . Zucht . . . straffe(r) Ausrichtung . . . Arbeit an einer großen Aufgabe und im Kampf mit den Widerständen“ (1933a, S. 107) beschreibt er die Methode der „Persönlichkeits“-Bildung, deutlich abgesetzt gegen die Erwartung, dieser Prozeß ließe sich anders, z. B. durch die „individuelle Besonderheit“ oder die „subjektive Freiheit, tun oder lassen zu können, was man gerade mag oder nicht mag“ (ebd.), organisieren.

Für FLITNER läßt sich ebenfalls zeigen, daß erst die im Begriff des Subjekts philosophisch bestimmte und in ihm materialisierte bzw. erwünschte „höhere Gestalt“ das Prinzip des Bildungsprozesses und die Instanz des Widerspruchs gegen gesellschaftliche Erwartungen begründen; weder für einen „Individualismus“ noch für je subjektive Besonderheiten hat FLITNER sein Autonomieprinzip der Erziehung entwickelt (FLITNER 1933a, S. 144 f.; 1933d, S. 329). Die Konkretisierung dieses Prinzips ist zwar nicht zu denken, ohne daß der Pädagoge historisch-empirisch die Möglichkeiten der Erziehung und die Bedürfnisse des Subjekts betrachtet und antizipiert, aber als Instanz der Abwehr gesellschaftlicher Ansprüche fungiert diese Reflexion doch erst dadurch, daß sie die systematische mit der historischen Überlegung verbindet. Die Prinzipien der systematischen – philosophischen – Reflexion werden aber in der Situation keineswegs zur Disposition gestellt. FLITNER legt vielmehr mit Nachdruck Wert darauf, daß sich „echte Bildung“ (FLITNER 1933a, S. 114) von unechter ebenso eindeutig unterscheiden läßt wie „falsche Politisierung“ (FLITNER 1933d, S. 322), nämlich „parteimäßige Verhetzung“ (ebd.), von der „ebenso echten politischen wie echt pädagogischen Führung“ (FLITNER 1933d, S. 321; zum Gebrauch von „echt“ auch KRIECK, passim). Es ist für FLITNER geradezu das Kennzeichen pädagogischer Reflexion, daß sie sich „immer als Frage nach rechter und wahrer Erziehung“ präsentiert, und zugleich vermeidet, in den Subjektivismen etwa der Reformpädagogik eine angemessene Antwort zu sehen (FLITNER 1933a, S. 25).

Das Verknüpfungsglied zu WEIL ergibt sich hier allein in der Fragestellung; denn die Orientierung an Legitimitätsfragen der Erziehung ist aller stilistisch-argumentativen Differenz, die man sonst für WEIL behaupten kann, auch ihm nicht fremd. Seine Überlegungen zum Bildungsprinzip sind schon Teil einer (damals primär historisch verstandenen) „Frage nach der Ethik der deutschen Klassik“ (WEIL 1933, im Vorwort zu <sup>2</sup>1967, S. IX). Sie werden bezeichnenderweise auch durch die Situation veranlaßt, daß – so WEIL – die „Aufforderung zur Bildung der Persönlichkeit im Sinne der deutschen Klassik“ (WEIL 1930, S. III) historisch „keine zündende Macht mehr über uns hatte“. WEILS Untersuchungen galten daher der Frage, „warum der Aufforderung keine Kraft mehr innewohnte“, so daß „die Gegebenheiten unseres Daseins ein anderes Einordnungsprinzip verlangten“ (ebd.).

WEIL löst 1930, wie er selbst einräumt, das Problem eher in einer historischen Argumentation, und auch 1933 wird die Frage nach dem Einordnungsprinzip eher empirisch, seiner ansonsten gepflegten Methodik folgend, und nicht normsetzend geklärt. Die Jugend selbst sei in der konkreten Situation der „Verängstigung“ (WEIL 1932/33, S. 82), durch Freiheitszumutungen „überfordert“ (S. 89) und verlange „Bindung“. Zwar kennt auch WEIL aus der zeitgenössischen Diskussion den grundlegenden normativen Vorbehalt gegen Vergesellschaftung („Man wird mit

Recht fragen, ob denn nicht etwa die Tendenz auf Einfügung als Tendenz bereits aber auch als praktische Übung die Gefahr habe, den Menschen ‚bloß‘ einzufügen, stur und ohne Kontrolle einzufügen“ – S. 88). Aber er gibt diesem Einwand nicht viel Kredit. WEIL benutzt vielmehr ein durch und durch pädagogisches Argument zur Rechtfertigung von Einfügung und Bindung: „Nur der durch gute Einfügung gestärkte Mensch hat die Kraft, ‚frei‘ (WEILS Hervorhebung! HET) zu denken, zu urteilen und vor allem zu handeln“ (ebd.) – nicht ohne kritische Randglossen gegen die „Sicht des philosophischen Idealismus, die in ihrer ursprünglichen Befreiungstendenz die Fähigkeit der Befreiung überschätzen konnte“.<sup>4</sup> Es ist dann die pointierende Hinzufügung – „und durfte“ – (S. 89), mit der WEIL zeigt, daß er historisch notwendige Freiheitsforderungen zugleich adäquat würdigen kann, und daß er auch die Analyse ihrer je gegenwärtigen Folgen von globalen retrospektiven Verurteilungen der bürgerlichen Emanzipationsbewegung, wie KRIECK sie in der Attacke auf den Liberalismus nie versäumt, durchaus unterscheidet.

In dem hier schon sichtbar werdenden präzisen Blick auf historisch-gesellschaftliche Konstellationen unterscheidet sich WEIL sowohl von FLITNER wie, vor allem, von KRIECK. Die Unterschiede zwischen KRIECK und WEIL sind heute nicht überraschend, lehrreicher ist es deshalb für die Analyse der pädagogischen Reflexion um 1933, die gesellschaftstheoretische Distanz zwischen WEIL und FLITNER näher zu betrachten.

Gegenüber FLITNER ist die Differenz vor allem darin zu sehen, daß WEIL gerade die emphatisch empfundenen und mit großen pädagogischen Hoffnungen befrachteten „Gemeinschaften“ im Umkreis der Jugendbewegung in ihrer möglichen Bindungswirkung sehr skeptisch betrachtet. WEIL begründet das mit dem bemerkenswerten Argument, daß sie zu „irrational“ (gewesen) seien, um wirklich der „Verängstigung“ begegnen zu können (WEIL 1932/33, S. 82). Diese „romantisch ersehnte Gemeinschaft“, so schreibt WEIL in einem Duktus, der PLESSNERS Analyse (1924) der „Grenzen der Gemeinschaft“ in Erinnerung ruft<sup>5</sup>, mußte noch „das tradierte umschließende Gesamt des Staates, der Schule, der Familie in der Alltäglichkeit fraglos“ (ebd.) voraussetzen, auf Bedingungen also vertrauen, die 1933 nicht mehr gegeben seien. Die Kriterien, denen ein solches Einfügungsgebilde seiner Ansicht nach genügen müsse, benennt WEIL dann einerseits sehr formal („es muß seine *Dauer*, sein Fortbestehen auch im Alltag spürbar erweisen, es muß in sich *gefügt* und gegliedert sein, so daß der Ort, an dem man sich stellt, die Art der Anteilhabe, dem sich Einfügenden stets bewußt bleiben kann“ – S. 83, Herv. dort), andererseits aber – doch deutlich vergleichbar den Überlegungen FLITNERS – in starker Annäherung an soziale Einheiten unterhalb von Staat, Volk und Nation. „Gesicherte Festigkeit“, so WEIL, biete die „Partei, die in sich erkennbar gefügte, politische oder kulturpolitische Partei, mehr als das Volkstum, die Kultur, die Klasse.“ (S. 84)<sup>6</sup> Für FLITNER ist es neben den Erziehungsgemeinschaften und der Jugendbewegung der staatlich garantierte „dritte Erziehungsweg“ (FLITNER 1933d, S. 326), der, pädagogisch gestaltet, die Zukunft sichern soll.

Wie unterschiedlich im einzelnen auch die Begründungen aussehen mögen, sie führen zunächst zu einem vergleichbaren Ergebnis: Bindung ist das Gebot der Stunde. Vergleichbar ist auch, daß dafür kollektive Ordnungen primär jenseits des Gegebenen bzw. jenseits der gegenwärtig gegebenen Verfassung dieser Ordnungen

gesucht werden. Gravierend unterschiedlich ist aber die historisch-pädagogisch gedachte und gesuchte Gestalt dieser „Einfügungsgebilde“.

Große Differenzen zeigt schließlich die anthropologische Fundierung, die diesen Überlegungen gegeben wird. Für die basalen anthropologischen Prämissen, die den politischen Optionen zugrundeliegen, ergeben sich jedoch zunächst wieder überraschende Gemeinsamkeiten für FLITNER und KRIECK, die eine „konservative“, „skeptische“ Anthropologie vertreten. WEILS Text dagegen – bezeichnenderweise, für eine gesellschaftsgeschichtliche Argumentation – ist zwar in basalen anthropologischen Fragen enthalten, aber seine aufklärerische, der westlichen Zivilisation verpflichtete, „optimistische“ Anthropologie ist in seinen älteren Arbeiten belegt und wird auch durch seine späteren Schriften bekräftigt (vgl. WEIL 1933, 1972; WEIL in FEIDEL-MERTZ 1983, S. 108 ff.).

FLITNER wendet sich dagegen ausdrücklich gegen die „humanistische anthropologische Auffassung vom guten Menschen“ und zugleich gegen die „altsozialistische Gruppe“ (der Jugendbewegung), die solche Ideen vertritt (FLITNER 1933d, S. 320). Vergleichbare Kritiken der anthropologischen Prämissen der liberalistischen Pädagogik sind auch KRIECK nicht fremd, wenn er am Liberalismus das „Grunddogma“ von der „angeborenen Güte des Menschentums“ (KRIECK 1933a, S. 106) moniert, gegen ROUSSEAU polemisiert (S. 109), den FLITNER zumindest in den Auswüchsen des „Rousseauismus“ ebenfalls wiederholt abwehrt, und die Weimarer Pädagogik „formalistisch, subjektivistisch und individualistisch“ (KRIECK 1933a, S. 109) nennt. KRIECK paraphrasiert sogar wiederholt und offenkundig mit Lust an der polemischen Provokation, freilich auch sehr verkürzt, anthropologische Annahmen der deutschen Klassik, vor allem KANTS „aufreizenden Satz“ gegen den „liberalen Optimismus des 18. Jahrhunderts“ (KRIECK 1933b, Vorw.): „Der Mensch ist ein Tier, das einen Herrn nötig hat.“ KRIECK konstruiert sich auch dadurch, fälschlich, eine klassische Legitimation, daß er KANT zuschreibt, „als Herrn und Zuchtmeister zur Freiheit . . . den Staat in die Geschichtsbetrachtung eingeführt“ zu haben (ebd.).

Die „sittliche Substanz“ wiederum, die FLITNER in konstruktiver Perspektive anbietet und gegen die Republik einklagt (FLITNER 1933c, 1933d, S. 322, 324), stiftet erneut die Unterschiede gegenüber KRIECK. FLITNERS politisch-moralische Orientierung ist ihrer Herkunft nach aus der „Konvergenz des politischen Wollens“ in der Jugendbewegung geschöpft und in ihrem ethischen Fundament, anders als bei KRIECK, christlich gedacht. In der gesellschaftspolitisch-pädagogischen Konsequenz führt diese Argumentation bei FLITNER zu (in sich durchaus problematisierbaren) Annahmen über ein „Gefüge sachlich durchführbarer Forderungen“ jenseits der Politik der „Konfessions- oder Weltanschauungspartei“ (FLITNER 1933d, S. 329): FLITNER lobt einerseits, daß sich „Linkssozialismus wie Nationalsozialismus . . . mit der Mitte darin einig“ sind, daß man um eine „Teilsozialisierung“ nicht herumkomme (und bestätigt nebenher Fraktionierungen in der Sache, die retrospektiv so schwer verständlich sind); er wehrt andererseits allen „individualistischen und kollektivistischen Utopismus“ (ebd.) ab. FLITNER kann aber – insofern nahe bei KRIECK – zugleich den „Sinn für Wehrhaftigkeit und eine starke Staatsspitze“ und „echte militärische Propädeutik“ begründen, zwar innerhalb der „Grenzen der Staatstätigkeit“ (S. 330), aber „nicht liberalistisch, sondern volksstaatlich gedacht“

(ebd.). Mit WEIL darf man wohl sagen, daß die historische Situation solche Hoffnungen auf die Vereinbarkeit der polaren Forderungen nicht beglaubigt; die „wirkliche Politik in der deutschen Lage“ (FLITNER) sah 1933 anders aus, als FLITNER hoffte, wenn er ihren „echten sachlichen und sittlichen Gehalt“ beschwörte (FLITNER 1933d, S. 332).

Es ist jedenfalls nicht das Recht des historisch konkreten Subjekts, sondern die pädagogisch beanspruchte und theoretisch antizipierte Parteinahme für eine bessere Zukunft in einer anderen, weder liberalistischen noch kapitalistischen, aber auch nicht sozialistischen Gesellschaft, die so problematische Überlegungen inspiriert. Die Option für Bindung ist allgemein, ihre Konkretisierung unterscheidet sich in den erziehungstheoretischen wie -praktischen Konsequenzen wie in den politischen Optionen gravierend. Aber wenn man auch WEILS Plädoyer für die „Partei“ mit ins Kalkül zieht und seine Reserve gegen Klasse und Staat berücksichtigt, der Primat des Kollektiven bleibt gemeinsames Kennzeichen dieser erziehungstheoretischen Überlegungen von 1933, trotz der faktischen politischen Differenzen; und diese Übereinstimmung geht weit. Es ist, so WEIL, geradezu die Aufgabe der Pädagogik im Prozeß der notwendigen „Einfügung“, „daß man alles das forträumt, was subjektiv im Wege steht“ und dabei auch die „Reduktion überspannter Erwartungen“ leistet (WEIL 1932/33, S. 85). Das ist wahrlich keine „Pädagogik vom Kinde aus“, sondern spiegelt eher das gefestigte Selbstbewußtsein, das die Erziehungsreflexion aus der Bildungsphilosophie oder dem Selbstverständnis einer noch intakten institutionellen Tradition entnehmen konnte. Auf diesem Hintergrund wird es verständlich, daß auch im Denken von WEIL das Subjekt pädagogisch konstruiert wird. Es müsse dazu geführt werden, den Ansprüchen der Einfüguungsinstanzen und ihrer Eigengesetzlichkeit das „Recht über sich selbst zu gewähren“ (WEIL 1932/33, S. 84). Allein in der Methode, *suaviter in modo*, begibt sich die Pädagogik „an den Standort des Einzufügenden“ (S. 85).

#### 4.3. Primat der Politik?

Bei WEIL wird diese Begrenzung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten durch die kollektiven, konkreten, staatlich-politischen Vorgaben auch ganz nüchtern eingeräumt: „Das ist überhaupt ein für die Pädagogik zu klärendes Phänomen, daß nur in Gesamtgebilde eingeführt werden kann, wenn diese bereits kulturpolitisch prätendiert oder intendiert sind.“ (WEIL 1932/33, S. 87 f.) WEIL kann deshalb für Erziehungsfragen nicht nur deutlich die Prämissen unterscheiden, sondern auch die Konsequenzen trennen. Es ist in diesem Sinne „erstlich eine kulturpolitische und nicht eine pädagogische Frage“, „Einfüguungsgebilde“ vorzugeben und ihnen „zum Ziel oder zur Durchsetzung zu verhelfen“. Dabei geht es um solche Einfüguungsgebilde, die eine „Dignität haben, die ihnen als solcher gebührt“, und die zugleich „dem Kulturpolitiker oder der Gruppe, für die er spricht, werthaft erscheinen“ (S. 87). In der weiteren Konsequenz ist es für WEIL deshalb auch erforderlich, „eine ganz klare Trennung zwischen der Aufgabe des Kulturpolitikers und des Pädagogen“ (S. 88) vorzunehmen. Das sei zum Nutzen von Theorie und Praxis der Pädagogik, die nur gewinnen könnten, wenn es der Pädagogik gelingt, ihre „Aufgabe unverwischt klar zu sehen“, um dann ihren „Aufgabenbereich ausweiten

(zu können), ohne sich zu verlieren“ (S. 88). Die Aufgabe der Pädagogik aber sei es, „den Menschen oder die Gruppe zu steigern“ (S. 87), nicht die Ziele zu setzen, an denen die Steigerung bewertet wird.

Man mag im Rückgriff auf pädagogische Autonomietraditionen, die man in Weimar vermutet, kritisch sagen, daß in diesem Vertrauen auf die Kulturpolitik ein Stück unverantwortlicher Delegation von Leistungen steckt, die sich eine autonome oder kritische Pädagogik selbst zuspricht, ja zusprechen muß. Man könnte auch einwenden, daß das Vertrauen auf Aufgabentrennung und Spezialisierung, das sich bei WEIL findet, sehr problematisch ist. Ich würde nur zu bedenken geben, daß WEIL hier der FLITNERSchen Tradition des Autonomiegedankens nähersteht als diese sich manchmal selbst eingesteht. Diese Nähe gilt zumindest dann, wenn man die bis 1933 vorliegende Ausprägung des Autonomiegedankens berücksichtigt.

In der Kontroverse mit HANS FREYER hatte WILHELM FLITNER (1933b; vgl. den Beitrag von HERRMANN in diesem Band) – hierin analog einem systematischen Argument von WEIL – die historisch-politische Relativität des Autonomieprinzips selbst eingeräumt. In der Realisierung von einem spezifischen Staatsverständnis durchgängig abhängig, wird das Autonomieprinzip der Pädagogik allein dann zu einem kritischen Begriff gegen die politische Realität, wenn der Staat als „echter“ Staat quasi nicht existiert. Allein in Phasen der „Unstaatlichkeit“, wie FLITNER sie in Weimar sah, als nach seinem Eindruck der Staat darauf verzichtete, seinen einheitlichen Erziehungswillen zu artikulieren, scheint die pädagogische Autonomie unabhängig von der Kulturpolitik, vielleicht sogar ihr entgegengesetzt. Sobald der Staat aber seine Aufgabe wahrnimmt, mit WEIL gesprochen: den pädagogischen „Werten . . . zum Ziel oder zur Durchsetzung zu verhelfen“, verliert das pädagogische Prinzip der Autonomie seinen Primat und ordnet sich der Politik eines substantiellen Staates unter.

FLITNER argumentiert freilich durchgängig in seinen Autonomieüberlegungen über WEILS historisch-empirische und sozialwissenschaftliche Analysen hinaus, indem er sowohl legitime Erziehung wie einen akzeptablen Staat vor aller konkreten Politik einem spezifischen Standard unterwirft. Das geschieht in mehrfacher Weise, im Rückgriff auf genossenschaftliche Prinzipien (FLITNER 1933d), die für ihn in den sozialen Bewegungen gegeben sind, oder in der Erwartung, daß „den Machträgern jene Demut nicht fehlen (möge), die die Macht nicht aus sich selber, sondern auf Gesittung, auf Ritterlichkeit und Liebe und somit wahrhaftig christlich gründet“ (FLITNER 1933c, S. 341).

Von diesem Punkt aus sind auch die Differenzen zwischen FLITNER und WEIL relativ zu KRIECK bestimmbar. KRIECK, schon im Argumentationsstil von WEIL unterschieden, beschränkt sich ebenso wie FLITNER nicht auf eine distanzierte Analyse der Kulturpolitik (der er, nun wiederum vergleichbar WEIL, ebenfalls den Primat zuspricht). KRIECK weist dem Theoretiker vielmehr die Aufgabe zu, die substantiellen Prinzipien staatlicher Politik aufzuzeigen, die er dann bekanntlich aus völkisch-nationalen, also anderen Traditionen bezieht als FLITNER. Einig in der theoretischen Annahme des Primats der Politik für die Gestaltung von Erziehungsprozessen, unterscheiden sich die Autoren in ihren positionell typischen Argumentformen – zwischen WEILS analytischem Duktus einerseits, KRIECKS und FLITNERS

präskriptiven Annahmen andererseits –, und ferner in der weiteren Zuschreibung von Leistungen, die in der Theorie erbracht werden sollen. FLITNER und KRIECK geben dann mit der gleichen Methodik – einem reflexiven, aus der „Besinnung“ auf eine historische Aufgabe geschöpften Denken, vergleichbar orientiert an polaren Spannungen und in der Auslegung deutscher Traditionen – der Politik selbst die legitimen Prämissen des Handelns.

So nah aber auch die *Denkformen* von FLITNER und KRIECK beieinander liegen, die Differenz in den Ergebnissen ist unübersehbar. Sie macht die Spannweite der Möglichkeiten bewußt, die der Typus der Reflexion erlaubt. Aber sie macht auch sichtbar, daß die Denkform selbst eine Reduktion dieser Vielfalt von Möglichkeiten – anders als in den distanzierten Analysen WEILS – nicht mehr stützt, vielleicht sogar gar nicht leisten kann. Diese Reduktionsleistung bieten dann die sozialen Traditionen, denen sich die Autoren verpflichtet fühlen: die Jugendbewegung und ihre Organisationen bei FLITNER, die 1933 die Nationalsozialisten allein dann – aber immerhin! – akzeptieren kann, wenn sie sich dem „Geist“ der „jungen Generation“ unterordnen (FLITNER 1933b, s. a. BEUTLER 1933); die nationalsozialistische Bewegung bei KRIECK, für die schon 1933 sichtbar wird, daß sie die „junge Generation“ funktionalisieren will (vgl. den Beitrag von REULECKE in diesem Band).

## 5. Versuch eines Fazits

Das Ergebnis könnte den Eindruck erwecken, daß sich die eingangs problematisierte Orientierung der Theorieanalyse an Erziehungszielen und der Ideologie komplexer pädagogischer Traditionen als Differenzkriterium schließlich doch bewährt hätte. Angesichts der vielfältigen Überschneidungen zwischen den Überlegungen der hier diskutierten Theoretiker, in ihren Argumentformen und Themen, halte ich aber die Beschränkung auf normative Differenzen für einen nicht vertretbaren Reduktionismus gegenüber dem historischen Stand pädagogischer Reflexion.

Ein erstes Ergebnis scheint mir eher zu sein, daß die Analyse der Erziehungswissenschaft um 1933 angesichts solcher Muster von Einheit und Differenz nur in die Irre gehen kann, wenn sie Reflexionsformen und -themen, Referenzen und Standards allein aus der retrospektiven Erwartung und nur mit den durch die Geschichte seit 1933 geschärften Kriterien liest. In den Denkformen über Erziehung gibt es 1933 nicht nur Muster, die diese Pädagogik von KRIECK über FLITNER zu WEIL mit der neuzeitlichen Erziehungsreflexion insgesamt teilt – z. B. in der Defizitdiagnostik, in der rekonstruktiven Intention, in der metatheoretischen Besonderung –, sondern auch epochenspezifische Gemeinsamkeiten, die heute eher irritieren<sup>7</sup>: die Selbstverständlichkeit, in der gegenüber individualistischen Erwartungen kollektive Orientierungen den Erziehungsprozeß bestimmen, theoretische Unterstellungen über die Voraussetzungen gelingender Erziehung, wie sie in Korrespondenzannahmen, in der Wertschätzung von Erziehungsgemeinschaften oder in Identifikationstheorien des Lernens vorliegen, auch der implizite Ausgang bei bildungs- bzw. strukturtheoretischen Überlegungen. Von solchen in der

historischen Situation bereitliegenden Denkmustern, Überzeugungen und praktischen Orientierungen machen offenkundig alle hier untersuchten Erziehungstheorien Gebrauch (und auch weitere, wie manche Textreferenzen zeigten), unabhängig von den Differenzen, die man für ihre politischen Optionen ansonsten ebenso eindeutig geben kann, und auch unabhängig von den pädagogischen Optionen, die sie in großer Unterschiedlichkeit sonst verfolgen.

Die Theorien über Erziehung sind aber, das ist der zweite Aspekt dieses Fazits, nicht schon als identisch qualifiziert, wenn man sie in ihrem Gattungscharakter als pädagogisch erkennt und – epochal – einem Weimarer disziplinären Denktypus zuordnen kann. Differenzen ergeben sich vielmehr zahlreich, semantisch, in der theoretischen Ordnung und Verknüpfung der gemeinsam geteilten Argumente und in der expliziten Akzeptanz von Normen bzw. in der normativen Enthaltsamkeit der Theorie. In einer solchen, begrifflich-theoretisch-metatheoretisch konzipierten Verknüpfung, durch die eine spezifische Denkform erst vollständig konstituiert wird, ist – aus der Distanz betrachtet und für den Analytiker pädagogischer Denkformen – die Nähe von FLITNER zu KRIECK unverkennbar größer als deren beider Nähe zu WEIL.

WEIL ist in seinen Argumenten nicht nur methodisch unterscheidbar, weil er primär analytisch statt präskriptiv vorgeht, er konzentriert sich auch thematisch intensiver auf eine spezifisch gefaßte Erziehungsaufgabe. FLITNER wie KRIECK zeigen dagegen eine von ihnen selbst als ‚polar‘ beschriebene, an Ganzheiten orientierte, nicht den Wissenschaften, sondern dem Reflexionstyp zugeordnete Denkform, die Erziehungsaufgaben nicht spezialistisch aufnimmt, sondern immer gleich auf die Nation (oder die Generation, die Jugend etc.) ausgreift. Diese Pädagogik präsentiert sich damit als eine Denkform, die Wirklichkeiten eher auslegt als analysiert, und deshalb in der Betrachtung der konkreten Situation – zum Schaden ihrer theoretischen Leistung – zugleich ihren überlieferten milieueigenen Traditionen und jugendbewegten bzw. nationalistischen Gemeinschaftsideen mehr verhaftet ist als der Forschung. Anders als bei WEIL, der zwar auch den Wert von Erziehungsgemeinschaften kennt, ihn aber nicht romantisch verklärt, führt diese enge Bindung an das Leben die pädagogische Reflexion aber – historisch – nicht zu einer Erkenntnis, die dem Leben dient, sondern in die Irre – ohne eindeutige Revision, wie bei KRIECK, in die kurzzeitige Illusion, wie bei FLITNER.

Eine analoge Differenz – WEIL hier, FLITNER und KRIECK dort – zeigt sich auch in den politischen Konsequenzen, willentlich in Kauf genommen bei KRIECK, nichtintendiert, aber durch Analysedefizite verführt bei FLITNER. Jedenfalls, die Kritik der Republik, die FLITNER und KRIECK zeigen, findet sich bei WEIL nicht, und hier liegt dann wiederum die Trennungslinie. KRIECK schließlich separiert sich nicht nur von FLITNER und WEIL, sondern von jeder wissenschaftlich diskutierbaren Reflexion, wenn er in der Verpflichtung auf Rasse, NS-Bewegung und Nation das emphatische politische Bekenntnis jeder theoretisch begründbaren Analyse oder reflexiv legitimierbaren Erörterung vorordnet. Die problematische, weil erkenntnisbelastende Nähe zur Ideologie der gesellschaftlichen Akteure, die dem metatheoretischen Fundament von KRIECKS Reflexion schon systematisch innewohnt, deformiert dann seine konkrete Denkarbeit vollständig, weil die Möglichkeit der Distanzierung, die von der Methode der Reflexion her schon fern gerückt ist, durch



die auch politisch-normative Identifikation des Theoretikers mit seinem Objekt vollständig aufgegeben wird. FLITNER kann dagegen die Möglichkeit von Pädagogik als Reflexion zwar nicht in der historisch-analytischen Leistung zeigen, aber doch dadurch, daß er einem normativen Standpunkt zur Geltung bringt, der universalistische Ansprüche bewahrt und sich nicht allein der herrschenden Politik unterordnet. Insofern bietet er – den eigenen Absichten entsprechend – zwar keine ‚Tatsachenwissenschaft‘, aber doch eine historisch vertretbare Gestalt der Pädagogik als Reflexionsdisziplin.

Im Blick auf die historische Situation von 1933 und ihre weitere Entwicklung zeigt sich, daß nicht nur KRIECK von der Realgestalt des erträumten Dritten Reiches enttäuscht wird, sondern auch FLITNERS – wie immer gezügelte – Hoffnungen auf die Einheit der Nation und den nationalen Aufbruch sich bald als unbegründete Illusionen erweisen. Die Denkformen nach dem Muster von Reflexion und ‚Besinnung‘, die sich programmatisch wie FLITNER, faktisch wie bei KRIECK 1933, vehement der Historizität und impliziten Normativität ihres Gegenstandes verschrieben haben, sind weder zur Betrachtung der historischen Situation noch zu einer nüchternen Beurteilung der ihr implizierten Orientierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten imstande.

Es ist dann fast paradox, daß die einzige Theorie, die durch das politische Verhalten ihres Protagonisten als widerständig gegen die Ideologie und Praxis des Nationalsozialismus ausgewiesen ist, zugleich eine erziehungstheoretische Gestalt bietet, von der die gegenwärtige Diskussion solche widerständige Leistung primär gar nicht erwartet: zuerst an Analyse interessiert, historisch und nicht präskriptiv gebaut, in der Diskussion auch der ‚Einfügings‘-problematik fern pädagogischer Idyllisierung des gesellschaftlichen Einflusses und angesichts der konkreten Situation der Erziehungsverhältnisse mit wenig Rücksicht auf die je subjektiven Erwartungen. WEIL argumentiert eher so, wie man es Positivisten, nicht, wie man es kritisch-engagierten Sozialwissenschaftlern zuschreibt.

Die Politisierung der Disziplin speist sich 1933 aus anderen Milieus, und sie erzeugt Ergebnisse, die nicht mehr primär einer Denkform als den sozialen Traditionen der Theoretiker zugerechnet werden können. Fragen der Kontinuität oder Diskontinuität pädagogischer Reflexion sind auf diesem Hintergrund nicht leichter, sondern schwieriger zu erörtern. Denn einerseits, KRIECK steht weder theoretisch noch metatheoretisch vollständig außerhalb des traditionellen pädagogischen Diskurses, aber es wäre, andererseits, eine mutwillige Verkürzung der Reflexionslage, wollte man die 1933 sichtbar werdenden Aspekte der Diskontinuität übersehen, die bei allem Fundus pädagogisch gemeinsamer Denkformen die Theorien nicht nur von WEIL, sondern auch von FLITNER von dieser Art des Denkens über Erziehung eindeutig trennen und unterscheiden.

### *Anmerkungen*

- 1 Universitätsarchiv Frankfurt, Personal-Hauptakte HANS WEIL. Als weitere Habilitationsleistungen galten die überarbeitete Fassung seiner Arbeit zum „Bildungsprinzip“ sowie die Antrittsvorlesung vom 9. November 1932 über „HERBARTS Bedeutung für die pädagogische Theorie“.

- 2 WEILS Arbeit belegt deshalb die soziale Offenheit und theoretische Lernfähigkeit, aber auch eine der Entwicklungsmöglichkeiten, die innerhalb der geisteswissenschaftlichen Denkform möglich waren, nicht erst nach 1967, sondern schon nach 1930. Die scharfe Abgrenzung, die FEIDEL-MERTZ (1983, S. 107) zwischen WEIL und der NOHL-Schule sieht, kann ich daher nicht teilen.
- 3 Die These einer neuzeitlichen und – in einem Minimalbestand – bis heute kontinuierenden pädagogischen Denkform, die PASCHEN m. E. vertritt und die ich hier aufnehmen will, ist sicherlich selbst diskussionsbedürftig. Wie immer diese Begründung im einzelnen aussehen mag, erst mit der Annahme einer solchen kontinuierenden Denkform läßt sich auch epochenspezifisch argumentieren und z. B. die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität der nationalsozialistischen pädagogischen Reflexion behaupten; denn diese Reflexion steht nicht vollständig außerhalb der pädagogischen Tradition – sondern ist als „pädagogische“ erkennbar –, aber sie zeigt doch Reflexionseigentümlichkeiten, die ausreichen, neben der Kontinuität zugleich eine eindeutige Zäsur zu markieren, die Deformation und Destruktion der pädagogischen Reflexion der Moderne.
- 4 WEIL sieht später (1972, S. 55 ff.) erneut eine Situation, in der die Gleichrangigkeit von „Befreien und Einfügen“ bekräftigt werden muß; er ist auch erneut skeptisch gegen die „emotionale und politische Ideologie“ (S. 56) einer „freien“ oder sogar „antiautoritären Erziehung“ (ebd.), wie er sie u. a. bei HERBERT MARCUSE vermutet. Man darf also behaupten, daß die Thesen von 1933 kein akzidentelles, sondern ein zentrales Moment der WEILSchen Theorie dokumentieren.
- 5 Das Lob, das H. PLESSNER 1956 der WEILSchen Untersuchung spendet, ist deshalb nicht überraschend (vgl. Universitäts-Archiv Frankfurt, Personal-Hauptakte HANS WEIL, in den Akten des Wiedergutmachungsverfahrens).
- 6 WEIL antizipiert hier m. E. die sozial- und bildungsgeschichtlich gut bestätigte These, daß die Weimarer Gesellschaft am ehesten als in „Lagern“ bzw. „Sozial-Milieus“ segmentierte begriffen werden kann. Damit sind soziale Einheiten beschrieben, die mit der Klassen- oder Schichtungstheorie nicht zu fassen sind, in denen aber die Lebensweise der Menschen – politisch wie kulturell, normativ wie privat – wesentlich bestimmt wird.
- 7 Solche Irritation ist fast beliebig zu belegen: In einer Rezension dreier Bücher – H. FREYER: Revolution von rechts; F. FRIED: Ende des Kapitalismus; E. ROSENSTOCK: Die europäischen Revolutionen – hebt U. PETERS in der „Zeitschrift für deutsche Bildung“ nicht die ideologischen Differenzen hervor, die heute die genannten Autoren primär unterscheiden, sondern vor allem die gemeinsame Tatsache, daß hier „drei geistvolle Versuche“ vorlägen, „hinter dem politischen und wirtschaftlichen Chaos der Gegenwart die Linie zu finden, die in die Zukunft weist.“ (Zs. f. dt. Bildung [1932], S. 283)

## Quellen

1. Ungedruckte Quellen  
Universitätsarchiv Frankfurt: Personal-Hauptakte HANS WEIL
2. Gedruckte Quellen  
BEUTLER, H.: Die junge Generation und die pädagogische Aufgabe. In: Die Erziehung 8 (1932/33), S. 416–428.  
FLITNER, W.: Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage (1928). Wiederabgedruckt in: DERS.: Die Pädagogische Bewegung. Hrsg. von U. HERRMANN. (Gesammelte Schriften, Bd. 4.) Paderborn 1987, S. 232–242.  
FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau 1933. Wiederabgedruckt in: DERS.: Pädagogik. Hrsg. von H. SCHEUERL. (Gesammelte Schriften, Bd. 2.) Paderborn 1983, S. 9–122. (Zit. 1933a)

- FLITNER, W.: Die Jugend im Kampf um Deutschland. Ausführung des Schlußworts auf der Führertagung in Soest (1933). Wiederabgedruckt in: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. 4, S. 320–332. (Zit. 1933b)
- FLITNER, W.: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933 (1933). Wiederabgedruckt in: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. 4, S. 333–341. (Zit. 1933c)
- FLITNER, W.: Rückblick und Vorblick auf die Volksbildungsarbeit. In: Die Erziehung 9 (1933/34), S. 107–111. (Zit. 1933d)
- FLITNER, W.: Erinnerungen. 1889–1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.) Paderborn 1986.
- KRIECK, E.: Persönlichkeit und Kultur. Heidelberg 1910.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig <sup>11</sup>1933. (a)
- KRIECK, E.: Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig <sup>2</sup>1933. (b)
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (1924). Wiederabgedruckt in: DERS.: Macht und menschliche Natur. (Gesammelte Schriften, Bd. 5.) Frankfurt 1981, S. 7–133.
- WEIL, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn <sup>1</sup>1930, <sup>2</sup>1967.
- WEIL, H.: Der Prozeß der Einfügung als pädagogische Aufgabe. In: Die Erziehung 8 (1932/33), S. 81–89.
- WEIL, H.: Helfendes Handeln. Ein Beitrag zur Theorie der Pädagogik. Bonn 1972.

### *Literatur*

- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986.
- BURMEISTER, J.: WILHELM FLITNER. Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 35.) Köln/Wien 1987.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von E. SPRANGER, W. FLITNER und H. FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In diesem Band S. 281–325.
- HESSE, A.: „Bildungsinflation“ und „Nachwuchsmangel“. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg 1986.
- LINGELBACH, K. CH.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Berlin <sup>1</sup>1970, Frankfurt <sup>2</sup>1987.
- MÜLLER, G.: ERNST KRIECK und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5.) Weinheim/Basel 1978.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PRANGE, K.: Identität und Politik bei ERNST KRIECK (1981). Wiederabgedruckt in: HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985, S. 154–169.
- REULECKE, J.: „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit. In diesem Band S. 243–255.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 500–514